

Ecologia de aprendizagem digital para educação em cidadania global

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.018-065>

Ana Vanessa Leguizamó León

Grau de formação mais alto: Doutora em Educação.

Instituição acadêmica: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Central da Venezuela.

RESUMO

No contexto da globalização e o interesse de muitas instituições de educação superior em realizar atividades de internacionalização, este trabalho apresenta o desenvolvimento e resultados de uma experiência educacional para a cidadania global em que o conceito de ecologia digital da aprendizagem foi utilizado para sua descrição. O caso de estudo se concentra em um curso de pós-graduação em educação de uma universidade no Brasil, ministrado por meio de sessões presenciais e virtuais. As sessões a distância foram desenvolvidas utilizando videoconferências síncronas com professores convidados de nove países ibero-americanos. O objetivo dessas sessões foi conhecer o progresso das tecnologias educacionais em cada um de seus países, com base nos conceitos de cidadania global durante o desenvolvimento das aulas. A experiência deixou claro que, embora os conteúdos e o ambiente de aprendizagem fossem os mesmos, cada aluno desenvolveu suas próprias temáticas apoiado na ecologia de aprendizagem digital proposta, de acordo com seus interesses e contexto particulares.

Palavras-chave: Tecnologia educacional, Cidadania global, Ecologia de aprendizagem, Métodos de ensino.



1 INTRODUÇÃO

Hoje vemos que é possível realizar transações com total liberdade e é extremamente difícil detectar sua origem. Por outro lado, as pessoas que fogem de seus países estão sendo detidas nas fronteiras. É possível falar em dependência econômica, cultural e política entre os países, mas, ao mesmo tempo, vemos o aumento de refugiados e a desigualdade.

Neste trabalho, o ponto de partida é que, no contexto educacional, devem ser criados espaços que permitam a reflexão sobre problemas ou conflitos contemporâneos comuns à humanidade e que tornem necessário o aprendizado de outros tipos de competências. Esses espaços também podem servir para estabelecer colaboração entre pares, a partir das quais é possível estudar as situações particulares de cada país, por meio da interação entre pessoas de diferentes nacionalidades, mas com interesses semelhantes (Morosini, 2019). Para que essas experiências sejam significativas e se tornem naturais, é necessário formar cidadãos cada vez mais tecnologicamente fluentes, ou seja, com capacidade de compreender criticamente os problemas e compartilhar soluções inovadoras (Guilherme e Cheron, 2019).

No contexto educacional, a fluência tecnológica vai além do domínio instrumental e operacional, ela deve estar embasada nos modelos e concepções epistemológicas, ontológicas, psicológicas, históricas e filosóficas da pedagogia. Esses elementos são essenciais para a compreensão da natureza, dos princípios políticos, culturais, sociais e econômicos do universo digital, assim como dos seus impactos. Essa perspectiva se baseia na inseparabilidade entre humanos e não-humanos, conforme articulado no tripé ciência, tecnologia e sociedade amplamente defendido por Latour (1994; 1999; 2000; 2001). Nesse cenário, é cada vez mais importante estar preparados para atuar como cidadãos globais, considerando o grande impacto, o potencial e os desafios que as tecnologias contemporâneas impõem.

Um cidadão global é um cidadão do mundo, que se identifica e participa ativamente de questões locais e globais, valoriza as diferenças entre pessoas de diferentes nacionalidades e idiomas, bem como trabalha com elas para encontrar soluções para problemas que transcendem as fronteiras. De acordo com a UNESCO (2023), os cidadãos globais não têm um passaporte especial ou título oficial, nem precisam viajar para outros países ou falar idiomas diferentes. Em vez disso, trata-se da mentalidade e das ações reais que uma pessoa toma diariamente, porém não existe um conceito único para definir um cidadão global. Diz-se que um cidadão global deve ter certas características, como consciência, responsabilidade, participação intercultural e empatia, realização pessoal e mobilidade internacional (Schattle, 2008). E a isso, acrescentamos a necessidade de construir a fluência em torno das tecnologias contemporâneas, especialmente no universo dos conteúdos, interatividade e interações digitais.

Desse modo, a cidadania digital global apresenta como desafio inerente o desenvolvimento das condições de análise crítica dos conteúdos, das fontes, dos interesses, das influências, das condições

de desenvolvimento que permitem a inventividade técnica e tecnológica, a reestruturação constante dos modelos de trabalho e do papel dos trabalhadores em cada contexto, o investimento em ciência e a soberania dos dados assentada nos princípios da ética do bem-comum. De acordo com Kraska, Bourn e Blum (2018), a cidadania global é demonstrada pela consciência que a pessoa tem de si mesma, do mundo e de sua posição dentro dele. Isso, por sua vez, gera um senso de responsabilidade em relação ao mundo como um todo e resulta em apelos individuais e coletivos à ação.

Nesse sentido, a internacionalização da educação tornou-se um elemento fundamental na preparação dos alunos para esta sociedade globalizada, buscando melhorar a qualidade da educação, incentivar a pesquisa e promover a compreensão intercultural. Também contribui para a formação de cidadãos globais, capazes de enfrentar os desafios atuais e trabalhar juntos para construir um mundo mais justo e sustentável. Os conteúdos, interações e dinâmicas da vida em sociedade cada vez mais digital demandam esforços globais que pretendem organizar, delimitar e direcionar a sustentabilidade visto que o amplo conjunto de criações sociotécnicas tem sido viabilizado pela ótica da lucratividade dos modelos de produção e consumo. No mundo digital, uma das oportunidades mais óbvias para a internacionalização do ensino superior é a possibilidade de os alunos conhecerem em primeira mão diferentes culturas, idiomas e modos de vida. (Baranzeli, 2019). Isso permite que eles aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades interculturais que serão valiosas para suas vidas profissionais e pessoais. A internacionalização também oferece a oportunidade de aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos, pois eles são expostos a diferentes idiomas e têm a chance de praticá-los em situações da vida real.

Este artigo apresenta uma experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito de uma disciplina oferecida em um curso de pós-graduação em Educação em uma universidade federal no Brasil, durante o semestre 1-2023. Os espaços de discussão foram planejados ao longo de um semestre com a participação de professores de diferentes países da América Latina, com a intenção de discutir políticas, projetos, inovações, recursos e práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias educacionais em cada um de seus países. Especificamente, foram convidados nove professores do Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Uruguai e Venezuela. Cada uma das sessões contou com um convidado ibero-americano que compartilhou, com o grupo, informações sobre tecnologias educacionais de seu país, bem como suas experiências, produções e reflexões particulares sobre o assunto. As sessões foram realizadas em dois idiomas: espanhol e português.

Para apresentar a experiência, incorpora-se o conceito de ecologia de aprendizagem, com a intenção de descrever as características particulares de cada aluno, as conexões com seus colegas de classe e com os professores convidados, que, por sua vez, têm outras características: falam outro idioma, trabalham com outras políticas educacionais, com outros recursos tecnológicos, entre outras situações que surgiram no decorrer da disciplina.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar uma ecologia de aprendizagem digital para a educação em cidadania global, utilizada no desenvolvimento de uma experiência de ensino-aprendizagem no âmbito de uma pós-graduação em educação. Os resultados dessa experiência ainda estão sendo produzidos, pois os vínculos entre professores e alunos foram estabelecidos e continuam sendo mantidos. Vale ressaltar também que tanto alunos quanto professores, regentes e convidados, conseguiram compartilhar experiências, incompreensões, estabelecer semelhanças entre diferentes contextos e associá-las à forte relação cultural que une esses países. Esse diálogo internacional está fortalecendo o estudo de diferentes concepções epistemológicas da tecnologia relacionadas à política, à ciência e à sociedade.

2 EDUCAÇÃO PARA O CIDADÃO GLOBAL

O termo cidadão global começou a fazer parte do vocabulário político das instituições de ensino superior no mundo todo. A relação entre globalização, internacionalização e ensino superior tem sido um importante tópico de debate acadêmico na última década. Em resposta às pressões econômicas e sociais da globalização, as universidades estão agora envolvidas em uma ampla gama de atividades destinadas a internacionalizar suas instituições, incluindo o recrutamento de estudantes e professores estrangeiros, a internacionalização dos currículos e a promoção de colaborações de pesquisa internacionais. O conceito de cidadania global surgiu junto com esses debates sobre internacionalização e é proposto como uma forma de preparar as pessoas para lidar com as rápidas mudanças e a incerteza que caracterizam a globalização. Nesse sentido, o conceito de educação para a cidadania global visa, entre outras coisas, ir além da educação para a cidadania, pois pode não ser suficiente para descrever os cidadãos de hoje, que são informados e relocados, que exercem direitos além de um Estado-nação e que podem se envolver com eventos em outros lugares e com cidadãos de outros países (Davies, 2016).

Uma categoria à parte merece o educador global, que, segundo o mesmo autor, são professores de sala de aula, diretores de escola e alunos com credenciais, contatos e agendas de pesquisa internacionais; líderes de programas de intercâmbio internacional, coordenadores de grupos de trabalho internacionais. Juntos, eles formam um grupo visível e dinâmico de cidadãos globais. Os educadores globais preparam seus alunos para atuar em um contexto internacional e, ao mesmo tempo, instilam consciência e empatia por outros países, culturas e outras questões de interesse comum no mundo todo. Um educador global não busca necessariamente o reconhecimento como cidadão global, mas deseja que seus alunos alcancem essa descrição.

Os historiadores da educação explicam como o conceito de educação de massa foi criado com o objetivo de educar os cidadãos para o estado-nação. As escolas foram criadas com a intenção de transmitir um conjunto de valores e conhecimentos que levariam à coesão social e a um senso de



pertencimento nacional. Uma simples pesquisa na Internet mostra que a educação para a cidadania agora não é apenas nacional, mas também global. A educação para a cidadania global está se tornando parte das políticas internacionais (UNESCO, 2023) e está sendo incluída em alguns currículos nacionais, por exemplo, no Equador, na Coreia e na Escócia (Davies et al, 2018). É provável que seja uma das prioridades educacionais no século XXI. O conceito de educação para a cidadania pode ser complexo, pois é improvável que encontremos uma definição que englobe todos os aspectos dos grupos e individualidades envolvidos. Conhecida como GCE (Global Citizenship Education, Educação para a Cidadania Global), ela contém diferentes ideologias subjacentes sobre o significado de cidadania, globalização e o papel da educação em uma sociedade global. De acordo com Franch (2020), a GCE pode ser entendida em relação aos três principais objetivos da educação: socialização, qualificação e subjetivação.

As instituições de ensino desempenham um papel fundamental na socialização dos alunos. Elas transmitem valores, normas culturais e conhecimentos que contribuem para que os alunos compreendam seu papel na sociedade. No contexto do GCE, a socialização vai além das fronteiras nacionais. Ela envolve o cultivo de um senso de responsabilidade global e interconexão. Por meio da socialização, os alunos aprendem sobre os desafios globais, a diversidade e a interdependência.

Em relação à qualificação, o GCE visa equipar os indivíduos com o conhecimento, as habilidades e as competências para lidar com as complexidades de um mundo interconectado. Ele promove a mentalidade global, incentivando os alunos a reconhecerem seu papel como cidadãos nacionais ativos com uma consciência global informada. Em essência, ele os prepara para participar efetivamente de um sistema globalizado.

A dimensão da subjetivação enfatiza o pensamento crítico, a autonomia e a consciência política. A subjetivação incentiva os alunos a questionarem os discursos dominantes, desafiarem as desigualdades e se engajarem na justiça social. Ela vai além da mera qualificação e da socialização, exigindo que os educadores promovam uma perspectiva política baseada na cidadania global. Ao desconstruir criticamente as ordens existentes, os alunos se tornam mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações.

Em resumo, a GCE fornece aos educadores ferramentas para ajudar os jovens a entenderem o mundo contemporâneo. Ela incentiva a tomada de decisões conscientes sobre seu papel como cidadãos globais, enfatizando tanto as habilidades quanto às qualidades essenciais para um envolvimento global responsável.

3 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZADO

A experiência foi desenvolvida em uma disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil, durante o semestre 1-2023.

Foram planejados espaços de discussão ao longo do semestre com a participação de professores de diferentes países da América Latina, com a intenção de discutir o uso de tecnologias educacionais em cada um de seus países. Especificamente, participaram nove professores do Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Uruguai e Venezuela. Cada uma das sessões contou com um palestrante convidado que compartilhou com o grupo informações sobre o uso de tecnologias educacionais em seu país, bem como suas experiências particulares nessa área. As sessões foram realizadas em dois idiomas: espanhol e português.

No âmbito do movimento de internacionalização das universidades brasileiras, a UFSM incorporou entre suas políticas a contratação de professores visitantes, sendo este o caso de uma das professoras da disciplina, que atualmente atua como professora visitante estrangeira no Programa de Pós-Graduação em Educação. Essas contratações são feitas com o objetivo de permitir a integração de pesquisadores estrangeiros em atividades de pesquisa e ensino vinculadas à pós-graduação, de modo a fortalecer e qualificar os programas e possibilitar o intercâmbio científico e tecnológico, nesse caso principalmente entre a universidade de origem da professora, a Universidade Central de Venezuela e a UFSM e entre essas e outras instituições de ensino superior.

O conteúdo do curso foi estruturado em duas unidades temáticas: a primeira com o objetivo de estudar aspectos relacionados às tecnologias educacionais, sua evolução, tipos e cenários bem-sucedidos de uso. A segunda unidade foi orientada para o estudo das tecnologias educacionais nos países da América Latina, com ênfase especial nas políticas educacionais relacionadas às tecnologias nos países estudados. Na primeira unidade, os conteúdos foram discutidos e estudados entre os professores e os alunos em cinco sessões presenciais com uma duração média de quatro horas. A segunda unidade foi desenvolvida com nove sessões à distância com uma duração média de duas horas, cada uma com a participação de um professor convidado. Durante essas sessões a distância, o professor convidado apresentava a temática das tecnologias educacionais em seu país, visando expor a situação atual e sua experiência particular lecionando nessa área. Ao finalizar a explicação do professor convidado se abria um espaço de interação que muitas vezes levou a lembranças de acontecimentos globais que marcaram avanços nas tecnologias educacionais, enriquecendo a conversa e reconstruindo vivências e experiências em cada um dos participantes.

Um dos aspectos importantes dessa experiência é que cada aluno do curso tinha seu próprio espaço de trabalho e suas preocupações em relação ao tema em questão: tecnologias educacionais, mas cada sessão compartilhava a visão de um país diferente, com características políticas, econômicas, sociais e educacionais distintas. Da mesma forma, cada professor convidado também tinha seu próprio contexto, o de seu país, mas também estava interessado em conhecer o contexto do Brasil, que é considerado uma das referências na Ibero-América. Com essa configuração, incorpora-se o conceito

de ecologia de aprendizagem, que busca definir contextos particulares de aprendizagem de acordo com características semelhantes.

4 ECOLOGIA DE APRENDIZAGEM

Barron (2004, p. 6)) define ecologia de aprendizagem como o conjunto de contextos encontrados em espaços físicos ou virtuais que oferecem oportunidades de aprendizagem. Cada contexto é composto por uma configuração única de atividades, recursos materiais, relacionamentos e interações que surgem a partir deles. Desse ponto de vista, o papel das interações, práticas, recursos sociais e tecnologias é enfatizado ao longo das trajetórias individuais de aprendizagem mediadas por ferramentas digitais (Barron, 2006).

De acordo com González-Sanmamed, Muñoz-Carril, Santos-Caamaño (2019), os componentes de uma ecologia de aprendizagem são agrupados em duas dimensões de acordo com suas características, origem e projeção. A Dimensão Intrínseca, que inclui os aspectos mais relacionados ao caráter interno que representam uma disposição para a aprendizagem: concepções, motivações e expectativas; e a Dimensão Experiencial, que inclui outros elementos que fazem parte do caminho de aprendizagem da pessoa como resultado de seus sucessivos processos de aprendizagem ao longo da vida: relacionamentos, recursos, ações e contexto. Cada um desses elementos está relacionado a outros e não pode ser analisado isoladamente.

Para esta pesquisa, os componentes da ecologia de aprendizagem são definidos da seguinte forma:

- Dimensão Experiencial

Ações: refere-se aos eventos e experiências específicos que mediaram a aprendizagem. Durante as primeiras cinco sessões, os conceitos básicos de tecnologias educacionais foram discutidos em aulas presenciais, permitindo que os professores e alunos do curso compartilhassem informações, conhecessem a motivação de cada aluno para participar do curso e quais eram suas expectativas. As nove aulas seguintes foram realizadas de forma síncrona por meio de plataformas de videoconferência, com a participação de um palestrante internacional convidado em cada aula, que apresentou a situação das tecnologias educacionais em seu país. Após cada apresentação, havia um espaço para perguntas e interação com o convidado. A plataforma Moodle também foi usada para a troca de experiências e a entrega dos trabalhos designados.

Recursos: são os mediadores das atividades das disciplinas direcionadas ao objetivo de aprendizagem e são definidos por suas diferentes maneiras de interagir com o contexto. Na experiência descrita aqui, os convidados foram solicitados a fornecer materiais digitais ou URLs de informações sobre o tema de estudo em seu país. Essas informações foram

disponibilizadas no Moodle com o link para a videoconferência. Também foi disponibilizado um wiki para a elaboração de possíveis perguntas aos convidados. Posteriormente, os slides de cada convidado foram publicados no Moodle institucional.

Relacionamentos interpessoais: estão ligados às diferentes atividades de aprendizagem para vincular recursos; são a base fundamental para a construção de redes de conhecimento, uma das principais estratégias em ecologias de aprendizagem. Os relacionamentos foram entre os professores do curso, os alunos e os palestrantes convidados. Em todos os casos, os professores convidados foram receptivos à comunicação com os alunos e forneceram seus dados de contato.

Contexto: de acordo com González-Sanmamed, Muñoz-Carril, Santos-Caamaño (2019), a ideia de contexto é fundamentalmente indutiva porque é construída a partir da presença e da interação dos elementos centrais descritos e requer a existência de um objetivo de aprendizagem que gere e dê sentido à sua dinâmica interna. No caso descrito, o contexto era o eixo central do curso. O contexto mudava a cada aula, dependendo do país do convidado e das informações que ele tinha para apresentar, bem como das leituras prévias que cada aluno havia feito. Isso é consistente com a afirmação do mesmo autor de que há um terceiro nível de relações intercontextuais que dão pleno significado à teoria ecológica, pois muitas vezes um objetivo real de aprendizagem não é totalmente satisfeito em um único contexto, mas pode aparecer distribuído em vários ambientes.

- Dimensão intrínseca: González-Sanmamed, Muñoz-Carril, Santos-Caamaño (2019) afirma que a dimensão intrínseca influencia e é influenciada pelos componentes da Dimensão Experiencial que articulam a trajetória de vida do indivíduo. Os indivíduos escolhem se envolver em determinadas atividades com base nas oportunidades em que vivem. Essas escolhas não são condicionadas apenas por estruturas externas, mas também pela interpretação que cada indivíduo faz dos contextos, recursos, relacionamentos e ações disponíveis. Esses componentes ecológicos intrínsecos ao indivíduo são eixos fundamentais nos ambientes educacionais: concepções, motivação e expectativas sobre a aprendizagem como fatores relevantes na decisão do indivíduo de se envolver ou não em atividades e contextos de aprendizagem.

No caso apresentado, os indivíduos são alunos de pós-graduação em educação, mestrado e doutorado, vinculados a pesquisas relacionadas a tecnologias educacionais. Suas concepções, motivações e expectativas giravam em torno de conhecer o estado da arte do tópico em questão, informações que poderiam ser de interesse em cada uma de suas pesquisas. Eles também estavam interessados em estabelecer contatos com professores estrangeiros que pudessem levar a co-orientações, estágios ou tribunais de avaliação.



Na avaliação final do curso, foi solicitado aos alunos que relacionassem seu tópico de pesquisa com as apresentações dos palestrantes convidados, de modo que os alunos tiveram que fazer uma segunda revisão dos materiais fornecidos e, em alguns casos, das gravações das aulas, com a intenção de procurar vínculos entre conceitos, contextos e situações apresentados pelos convidados e suas situações particulares de pesquisa. Essa ecologia de aprendizado levou a colaborações entre alunos e professores que ainda estão se desenvolvendo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme indicado na seção anterior, como trabalho final da disciplina, os alunos desenvolveram uma redação em que foram solicitados a vincular cada um dos contextos apresentados pelos convidados com seus tópicos de pesquisa de mestrado e doutorado. Essa tarefa os levou a buscar informações relacionadas à sua própria pesquisa em cada um dos países de origem dos convidados, conduzindo um processo de aprendizagem vinculado ao contexto global, analisando a relevância de seus tópicos em cada país e, por sua vez, vinculando-os ao contexto brasileiro. Não era intenção da avaliação estabelecer comparações entre os diferentes países, mas buscar informações sobre pesquisas semelhantes às suas e analisar os possíveis resultados de suas propostas em cada país convidado.

Em geral, os alunos afirmaram que não tinham amplo conhecimento prévio sobre tecnologias educacionais em cada um dos países estudados. Assim, contar com as informações dos professores-pesquisadores de cada país lhes permitiu estabelecer essa proximidade com cada contexto, promovendo as características de conscientização, responsabilidade, participação e empatia intercultural que os cidadãos globais devem ter. Ao mesmo tempo, foi sendo possível desenvolver os propósitos de socialização, qualificação e subjetivação que foram descritos acima. Assim, alguns dos ensaios apresentados incluem, por exemplo, um relacionado a políticas alimentares e tecnologias para promover hábitos alimentares saudáveis no Brasil. Essa é a temática de pesquisa do estudante que desenvolveu esse ensaio, o que levou à consulta aos convidados sobre esse ponto específico e à busca de informações em relação ao contexto particular de cada país, com resultados relevantes a esse respeito. Outro ensaio que pode ser mencionado está relacionado ao papel das tecnologias durante o período de pandemia, tema que foi apresentado por vários dos convidados e que faz parte da pesquisa de um dos alunos. Nesse caso, foi possível conhecer experiências boas e não tão boas em cada um dos países participantes, o que também levou a uma busca aprofundada por relatórios oficiais e artigos de pesquisa que pudessem fazer parte do estado da arte do trabalho que estava sendo realizado. Esses exemplos mostram que os alunos usaram a ecologia de aprendizagem e a aplicaram em seus contextos de pesquisa específicos, aproveitando o conteúdo ensinado, mas também situados nos contextos de cada país estudado, demonstrando empatia e responsabilidade global.



6 CONCLUSÕES

A experiência aqui descrita permitiu organizar as informações geradas ao longo de um curso de pós-graduação com o conceito de ecologia digital de aprendizagem, pois foi possível perceber que cada aluno utilizou as informações e os conteúdos disponibilizados de forma diferente. A partir disso gerou uma nova rede de informações que direcionou suas pesquisas para contextos fora de suas fronteiras, ou seja, globais incluindo-se políticas, propostas, projetos e soluções inovadoras. Nesse sentido, é importante observar que, mesmo que a ecologia estabelecida pelo professor fosse exatamente a mesma para todo o grupo de alunos, o aprendizado foi significativamente diferente para cada um deles. Isso se deve principalmente ao fato de que foram levados em consideração não apenas os aspectos individuais e grupais, mas também os fatores contextuais, sociais e culturais que influenciaram a experiência de aprendizagem. Na experiência descrita, cada aluno se apropriou do conhecimento relacionado à parte diretamente ligada à sua disciplina de estudo, adaptando a ecologia de aprendizagem descrita ao seu processo particular, sem deixar de lado o contexto geral inicialmente proposto pelos professores do curso. Por outro lado, foi notório o desenvolvimento de competências relacionadas à consciência intercultural, responsabilidade, participação e empatia. Da mesma forma, ocorreu estabelecimento de conexões internacionais de pesquisa, o que poderia levar, no futuro, ao desenvolvimento de pesquisas conjuntas com a participação de colegas de diferentes países da Ibero-América. Os propósitos de socialização, qualificação e subjetivação também foram desenvolvidos tanto pelos alunos quanto pelos professores, constituindo uma experiência de educação para a cidadania global.

Esses resultados indicam que a experiência descrita incentivou os estudantes a aprofundarem seu aprendizado, desenvolvendo pesquisas adicionais para estabelecer conexões entre as temáticas de estudo e os conteúdos abordados pelos professores convidados, construindo assim seu próprio conhecimento, destacando-se especialmente as condições e contornos para o desenvolvimento da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) de todos os envolvidos em eventos educativos dessa complexidade e amplitude. Simultaneamente, foi promovida a formação dos estudantes como cidadãos globais, ensinando-os a trabalhar no contexto da sociedade digital permeada pelos desafios éticos da liberdade de acesso e produção de conteúdos, bem como de interatividade e interações sócio-culturais. É importante destacar que esta pesquisa se baseia em um único caso de estudo, sendo necessário um maior número de experiências para consolidar a ecologia proposta.



REFERÊNCIAS

- BARANZELI, C. Modelo de internacionalização em casa – IaH. In: MOROSINI, M. (Org.). Guia para a internacionalização universitária. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 187-202.
- BARRON, B. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, v. 49, n. 4, p. 193–224, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1159/000094368>. Acesso em: 15 outubro 2023.
- BARRON, B. Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, v. 31, p. 1-36, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>. Acesso em: 15 outubro 2023.
- DAVIES, I. United Kingdom. In: *Education, Globalization and the Nation*. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 103–124. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781137460356_7. Acesso em: 25 julho 2023.
- DAVIES, I.; SANT, E.; SCHULTZ, L.; PASHBY, K. *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury, 2018.
- FRANCH, S. Global Citizenship Education Between Qualification, Socialization, and Subjectification. In: PETERSON, A.; STAHL, G.; SOONG, H. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3_68. Acesso em: 10 abril 2024.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M.; MUÑOZ-CARRIL, P.-C.; SANTOS-CAAMAÑO, F.-J. Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Education Technology*, v. 50, p. 1639-1655, 2019. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>. Acesso em: 15 outubro 2023.
- GUILHERME, A.; CHERON, C. Aprendizagem baseada em experiência para a internacionalização. In: MOROSINI, M. (Org.). Guia para a internacionalização universitária. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 221-238.
- KRASKA, M.; BOURN, D.; BLUM, N. From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education. In: DAVIES, J.; PACHLER, N. (Eds.). *Teaching and Learning in Higher Education: Perspectives from UCL*. London: UCL IoE Press, 2018. p. 85-98.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LATOUR, B. *A vida em Laboratório*. São Paulo: Relumê-Dumará, 1999.
- LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.
- LATOUR, B. *A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- MOROSINI, M. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M. (Org.). Guia para a internacionalização universitária. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 11-28.
- SCHATTLE, H. *The Practices of Global Citizenship*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2008.



UNESCO. Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía global. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>. Acesso em: 5 nov. 2023.